

**APRENDIZAJE-SERVICIO Y SABIDURÍA  
PRÁCTICA EN EL FUTURO DE LA  
UNIVERSIDAD. CONSIDERACIONES DE VALOR  
FORMATIVO**

**Miguel Ángel SANTOS REGO**  
**Catedrático de Universidad**

*Universidad de Santiago de Compostela  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Pedagogía y Didáctica  
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de  
Compostela*

**Coordinador General del  
Grupo de Investigación Esculca**

**Researcher ID: 6505558022**

**Orcid: 0000-0002-8593-6881**

**Correo electrónico: [josemanuel.tourinan@usc.es](mailto:josemanuel.tourinan@usc.es)**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- El aprendizaje-servicio o la necesidad de sabiduría práctica en la universidad
- 3.- Aprendizaje-servicio: buscando una phrónesis en la educación superior
- 4.- Hacia una ética del compromiso a través del aprendizaje-servicio
- 5.- A modo de conclusión
- 6.- Referencias

## APRENDIZAJE-SERVICIO Y SABIDURÍA PRÁCTICA EN EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD. CONSIDERACIONES DE VALOR FORMATIVO

**Miguel A. SANTOS REGO**

**Catedrático de universidad**

*Universidad de Santiago de Compostela*

### **1. Introducción**

Permítasenos iniciar nuestra contribución reiterando una definición de aprendizaje-servicio, de la que hemos sido partícipes directos hace unos años junto a otros estudiosos del tema. Se trata de una propuesta pedagógica que busca fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida de las comunidades. Es una educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejercicio del proyecto de servicio; y e) reflexión (Naval, García López, Puig Rovira, y Santos Rego, 2011).

Aclarada la perspectiva del aprendizaje-servicio que defendemos, en el capítulo que ahora sometemos al criterio de la amabilidad lectora, lo que tenemos por relevante no es tanto reiterar la pertinencia del aprendizaje-servicio como metodología educativa, o incluso como programa de acción pedagógica, basado en la posibilidad de una efectiva alianza entre currículo y necesidades en la comunidad, sino hacernos cargo, en términos dialógicos, de lo que supone esta filosofía de la acción educativa que, más allá de la esencialidad académica de su despliegue, muestra una expresa potencialidad como práctica que no es, ni puede serlo, ajena a una educación en valores allí donde se diseña, implementa y evalúa. Lo que afirmamos es que el buen aprendizaje-servicio incorpora competencias éticas de calado que es imprescindible considerar a poco que seamos conscientes de lo que supone el oficio de educar.

Y dado que los valores son cualidades estructurales incorporadas en la realidad (Fronzizi, 1977), que hemos creado los humanos durante la evolución biológica y cultural, los vamos transmitiendo desde el espacio social por medio de prácticas que activan justamente la mente de los sujetos o, más adecuadamente para el caso, del alumnado participante o implicado. Lo cual se parece al aprendizaje de las funciones superiores postulado por Vigotsky, esto es, primero de modo interindividual y más tarde, de modo intraindividual, cuando cada persona es ya capaz de impulsar la realización de valores que, ciertamente, puede incorporarlos a su modo de entender el mundo y actuar en consecuencia.

Uno de esos valores cruciales en la formación de las personas ha de ser el del cuidado, que ha dado impulso a toda una ética para la vida y que no ha de tenerse por menos importante que la ética de la justicia (Martin, 2023).

La primera tentación al pensar en el abordaje de este trabajo fue la de atrevernos con una suerte de inventario de valores con alta probabilidad de creíble vinculación al aprendizaje-servicio. Fue cuando descubrimos que ese cometido ya lo habían abordado desde la Universidad de Barcelona un equipo con avezados conocedores de la temática (Martin-García, Bär-Kwast, Gijou-Casares, Puig-Rovira, y Rubio-Serrano, 2021) que nos propusimos aprovechar la ocasión para escrutar el alcance formativo del aprendizaje-servicio a modo de un saber práctico, en el que llegan a fusionarse los desarrollos ético y profesional del alumnado universitario que participa con cierta asiduidad en este tipo de acciones y programas, cuyo impacto en la educación superior de nuestro país es prístino, al menos por los datos disponibles sobre planes de formación (Álvarez-Castillo, Martínez Usarralde, M. J., González González, y Buenestado Fernández, 2017).

Podría afirmarse que el actual consenso favorable a la incorporación del aprendizaje-servicio al catálogo de buenas prácticas en la formación universitaria da idea de un giro conceptual mayúsculo en la educación superior, tradicionalmente basada en la creencia de que la adquisición de conocimientos y el dominio científico-técnico es lo único que cuenta en una profesión. Lo cual no quiere decir que esa creencia

haya desaparecido, ni mucho menos. Lo que sí ha subido enteros es la convicción de que tan imprescindible capacitación ha de maridarse con un mayor compromiso de la universidad en el desarrollo ético y cívico de sus estudiantes. En ese afán, el aprendizaje-servicio amplía las posibilidades de conexión entre dimensiones de una buena educación.

## **2. El aprendizaje-servicio o la necesidad de sabiduría práctica en la universidad**

Se ha dicho, con bastante razón, que el aprendizaje-servicio pone en valor procesos de innovación educativa pero también social que, antes en la escuela y después en la universidad, suponen dinámicas de reflexión ética a la vista de cada situación de aprendizaje y de servicio, y con la expectativa de que el uso de ese saber práctico promueve un conocimiento más integrado y sostenible en la formación universitaria ante un panorama de incertidumbre y polarización.

Es así, por tanto, que en plena era digital sería letal perder de vista la misión cívica de la universidad, a modo de gran ariete moral para su permanente optimización como agencia educativa que no agota su recorrido en una lógica instrumental y de simple productividad académica e investigadora. Por descontado que ha de tenerlo en cuenta en su previsión de balance y *accountability*, pero no en abierta contradicción con otro de sus inmarcesibles cometidos, la formación de calidad para los y las estudiantes, desde el rigor en la selección de un profesorado que *allende* su preparación científica en un campo, tiene el derecho -y el deber- de contar con una formación pedagógica suficiente para el ejercicio responsable de su tarea en un contexto de cambio permanente y que, entre otras dimensiones, afecta al proceso de aprendizaje del alumnado, ya en términos propiamente individuales, ya en una perspectiva social y comunitaria (Rodríguez Izquierdo y Lorenzo Moledo, 2023).

Puesto que el auténtico aprendizaje es el que tiene lugar en la intersección comunicativa sujeto-medio, decidir el uso gradual del aprendizaje-servicio como metodología activa en la educación superior es dar una oportunidad a la articulación experiencial de una dinámica formativa de calidad, en tanto que aumenta la probabilidad de una toma

de decisiones basada en el análisis (crítico) de problemas previamente identificados en un contexto, y sobre los que se propician proyectos que conectan currículo y necesidades, consistentemente asociadas con temas o núcleos de un programa académicamente reconocido.

Si el aprendizaje-servicio supone, al fin y a la postre, un procedimiento formativo que se traduce en una forma de trabajar o estudiar bajo una perspectiva de compromiso y responsabilidad situadas (siempre en aras al bien común), entonces es cuando se abren camino consideraciones de alcance ético difícilmente soslayables. Y mejor que así sea, dada la carga de valor cívico-social que ha acompañado desde sus orígenes norteamericanos a tan celebrada metodología educativa (Santos Rego, 2013).

Aprender haciendo a través de una ruta de inequívoca implicación requiere de una 'sabiduría práctica' que, filosóficamente hablando, es *phrónesis*, perfectamente encuadrable en la visión neoaristotélica de la educación de las virtudes, como aquella distinguida y distinguible en una educación de excelencia, y que (*añadimos nosotros*) no escasea tampoco en los buenos proyectos de aprendizaje-servicio, merced a la secuencia narrativa inherente al diálogo reflexivo que conviene registrar para mejor soporte argumental de ciertas bondades pedagógicas cuando buscamos respuestas a problemas socioeconómicos pero también morales.

Hoy en la educación superior necesitamos más que nunca jóvenes dotados de una sabiduría práctica, ya que conocimiento y búsqueda de verdad en condiciones de absoluta impredecibilidad solicitan tipologías o formas de aprender adaptables ante la marea de complejidad que no cesa, pero que afecta más peligrosamente a las ciencias sociales en un tiempo donde la interdisciplinariedad no parece estar en su mejor momento, o no acaban de construirse los puentes entre disciplinas hacia la unidad reintegrada del ser humano en un todo (E. Morin *dixit*).

Dicen Schwartz y Sharpe (2010) en una interesante obra sobre 'practical wisdom', que el deseo de codificar la práctica en una serie de procedimientos, o mezclar distintos alicientes puede servir a objetivos no muy ambiciosos o moderados, pero no dota de suficiencia a esa práctica, e

incluso puede rebajar su propósito y funcionamiento de orden superior. Y advierten que las instituciones dadas a soluciones tecnocráticas es muy probable que no alienten la toma de decisiones que convienen en los contextos fluidos de la vida en esta era posmoderna: “what is needed is the ability to consider multiple points of view, discern ethical priorities, and work toward integrated solutions that serve common ends. In short, practical wisdom” (Schwartz y Sharpe, 2010, p. 10).

### **3. Aprendizaje-servicio: buscando una *phrónesis* en la educación superior**

Es comprensible, pues, que desde una óptica como la que acabamos de esbozar, y que pone el acento en la *sabiduría práctica* del aprendizaje-servicio, haga que el *telos* o, si se prefiere, el propósito moral del aprendizaje, importe en la educación superior no constreñida o reducida a simples metas instructivas. Apelamos a esa conexión entre *sabiduría práctica* y aprendizaje-servicio pues de ella puede devenir una *phrónesis*, a modo de virtud intelectual que guía las virtudes morales y cívicas hacia sus objetivos y que resuelve posibles conflictos entre ellas al actuar como elemento de integración y arbitraje (Kristjánsson, 2023).

La mayoría de las universidades cometen un error de bulto, sin percatarse de que afecta a su imagen y reputación, cuando ignoran abiertamente la educación del carácter de su alumnado, o ni siquiera la reconocen en sus discursos estatutarios, a modo de estimable invitación a un debate enriquecedor en centros y departamentos de una Academia abundante en reclamos a su pluralismo y al respeto de las esencias democráticas contenidas en los ordenamientos constitucionales de esta parte del mundo.

Conviene prestar atención a la complementariedad que se puede advertir entre educación del carácter y aprendizaje-servicio, en tanto que ambos enfoques son relacionables mediante lo que el primero de ellos llamó el desarrollo de ‘virtudes’ (o *core values*), y lo que en el segundo simplemente se rotuló como ‘valores’ que se van afianzando a través de un aprendizaje conectado con la comunidad (Fuentes Gómez-Calcerrada y López Gómez, 2018).

Si acaso, apoyar el aprendizaje-servicio en las universidades ha de hacerse con pleno conocimiento de lo que ha de implicar en la transformación, al menos parcial, de sus estructuras de control y participación de alumnado y profesorado, de construcción de nuevos espacios y apertura real a la comunidad, a fin de que esta también se sienta cómoda en su relación con las universidades. Porque participar en una actividad de aprendizaje-servicio implica tomar conciencia de un problema de la comunidad, ya sea la falta de educación financiera en la población o el uso indiscriminado de plásticos en el consumo diario (Puig, 2021).

El peligro radica en la mirada hacia el aprendizaje-servicio, no pocas veces más como una moda que como lo que es, o ha de ser, una metodología de cambio en profundidad hacia un modo de saber práctico que trasciende los simples saberes técnicos (*techné*) y los convencionales saberes teóricos (*episteme*). Podría significar un resorte notorio a la hora de contar con una especie de brújula moral en el ejercicio profesional.

Precisamente Brandenberger (2023) define la ‘sabiduría práctica’ como aquella virtud que integra razonamiento, acción y toma de perspectiva con una orientación ética hacia el bien común. Aun teniendo un componente intelectual, tal *practical wisdom* va más allá del pensamiento crítico, incorporando una activa orientación hacia fines morales, al contar con las destrezas que se requieren para proceder de tal modo en un contexto dado. Sin excluir el conocimiento teórico (*episteme* o saber que), es un tipo de saber deliberativo y requiere de la habilidad para percibir lo que es relevante en circunstancias concretas.

Es, al fin y a la postre, conocimiento experiencial que posee un profesional y del que se vale para decidir actuar en una determinada dirección (Eisner, 2002; Stenberg y Maaranen, 2022). No olvidemos que, en la vida, experiencia y sabiduría van de la mano con frecuencia, generando narrativas que en el caso de la educación pueden suponer valor añadido a poco que se aprovechen en la comunidad para fundamentar más acción común (Han, 2023).

Se trataría, en definitiva, de un saber integrado, e integrador, que puede facilitarse, usarse, y aun defenderse, cuando nos preocupamos, siguiendo a Clayton et al. (2019), de responder a preguntas que generamos juntos, y que vamos planteando acerca de lo que aprendemos a medida que actuamos colaborativamente en el mundo.

Así pues, si nos propusiéramos retomar el razonamiento aristotélico de *Ética a Nicómaco* entenderíamos perfectamente que estamos ante una virtud volcada hacia el ideal de *vida buena*, jamás resuelta solo y exclusivamente desde el pensamiento, pues la justa condición humana precisa de la acción correcta en términos cívico-morales, comprensibles y aún observables en nuestro discurrir vital.

Es en tal sentido que el buen aprendizaje-servicio es digno de interpretación cual saber práctico, de difícil sinonimia con el conocimiento al uso (superficial) de una técnica o estrategia didáctica; entre otras cosas porque estamos ante un tipo de saber que puede ser aprendido pero que es más un producto de la experiencia. Y es así por lo que deviene en eje cardinal de una pedagogía implicada o comprometida (*engaged pedagogy*) en el logro de personas cognitiva, afectiva y moralmente competentes (Santos Rego, Lorenzo Moledo, y Mella Núñez, 2020).

A ello podría deberse el supuesto (un tanto pretencioso en ocasiones) de que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio se traduciría en una toma de conciencia acerca de estilos de aprendizaje y aún de singulares vías hacia un saber más auténtico. Lo cual habría de afectar, en buena lógica, al profesorado conocedor y practicante de estas dinámicas de trabajo, indudablemente influidas por John Dewey (González Geraldo, Jover Olmeda, y Martínez Martín, 2017; Santos Rego, Mella Núñez, y García Álvarez, 2021) y otros insignes teóricos, caso de Kolb (1984) y su posición de que el aprendizaje a través de la experiencia es un proceso central de adaptación humana al medio físico y social, incidiendo positivamente en pedagogías que fortalecen la actividad y la metacognición en contextos de complejidad moral conectados con modos de saber vinculados a entornos comunitarios.

#### **4. Hacia una ética del compromiso a través del aprendizaje-servicio**

Tampoco han faltado puntos de vista basados en la antropología y la neurobiología. Un ejemplo es el de Narváez (2014. Cit. por Brandenberger, 2023) cuando apela a una ética del compromiso (*ethic of engagement*), fundamento de la relación social a partir de iniciativas educativas suficientemente consistentes con la necesidad de optimizar la sabiduría práctica en las instituciones de educación superior.

En cualquier caso, en el aprendizaje-servicio no ha sido ni es infrecuente observar discursos en los que, sin una mención explícita, se está describiendo o desarrollando esa *phrónesis* personal, máxime en aquella parte del profesorado que elige usar un formato de estudio y trabajo como este teniendo en mente algún propósito cívico-moral que añadir o incluir en la formación discente.

Sin ir más lejos, es en nuestras demarcaciones disciplinares o en otras próximas donde, bajo enfoques críticos, se insiste en que los estudiantes han de pensar en el sentido último de la democracia, o en las causas de la injusticia a medida que diseñan y desarrollan proyectos (no solo, pero también), de aprendizaje-servicio en contextos deprivados, o con poblaciones migrantes en condiciones de riesgo (vulnerabilidad).

De otro lado, podría no ser la experiencia *per se* la que conduce en línea recta a esa sabiduría práctica, sino la decisión de usarla de una forma reflexiva y orientada a una acción que propicia el bien común. Son nuestras actitudes y decisiones (de apertura, de cooperación, de reciprocidad, ...) las que facilitan un desarrollo de esa ética del compromiso que antes hemos traído a colación y cuyo paralelismo con lo que es de esperar en las buenas prácticas de aprendizaje-servicio es manifiesto.

Con todo lo que venimos planteando, no puede extrañar que agencias para la calidad y expertos en políticas educativas universitarias hayan reparado en el aprendizaje-servicio como medio promocional de un saber práctico al que no deben ser ajenas las deliberaciones de corte y alcance ético, pero, eso sí (añadiríamos), sin absolutizar al propio

aprendizaje-servicio o, lo que sería equivalente, siempre que no lo justifiquemos como un fin en sí mismo y “sepamos enmarcarlo en los horizontes de un proyecto pedagógico amplio” (Lotti, García-Gutiérrez, y Sainz, 2023, p. 127).

Son estos investigadores de la cita anterior los que han formulado edificantes elementos de base para un código ético del aprendizaje-servicio universitario, sosteniendo que el compromiso de tal enfoque va más allá de transmitir valores, desarrollar virtudes o promover competencia cívica, porque un proyecto de aprendizaje-servicio ha de realizarse conforme a principios ético-educativos (entre otros, de veracidad, protección de datos, de transparencia, o de equidad) y con una secuencia de aplicabilidad pedagógica solvente. Sin perder de vista que, en su lógica de una acción común, ha de centrarse en la resolución de problemas prácticos que afectan a una comunidad.

Por descontado que la identificación y, en su caso, resolución de problemas en la comunidad es un faro que alumbra y potencia gradientes motivacionales en muchas y muchos estudiantes universitarios de cualquier titulación, razón suficiente para que las universidades vean en los proyectos de aprendizaje-servicio una oportunidad de poner en relación patrones de actuación profesional y competencias éticas, que incluyen tanto la reflexión en el proceso como la posibilidad de ir construyendo comunidades de práctica entre los propios docentes, además de servir como espacios propicios al aprendizaje colaborativo (Escofet y Morín-Fraile, 2023).

Tal eje colaborativo es el que también ha de caracterizar la investigación a realizar, apunta Saltmarsh (2019), si lo que deseamos es investigación capaz de influir o ayudar al cambio necesario en una perspectiva transdisciplinar, sin dejar de lado la necesidad de una cabal comprensión del sentido de implicar a la comunidad en la educación superior.

## **5. A modo de conclusión**

España ha pasado de ser un país en el que académicos, investigadores y profesionales, no solo de las ciencias sociales y de la

educación, apenas sabían de la locución *service-learning*, a contarse entre los más prolíficos en su uso, ya sea en socorridas -cuando no retóricas- menciones a la innovación educativa en general, en cualquier nivel de enseñanza, o en las frecuentes referencias situándola como punto de encuentro entre gentes de procedencia dispar en el amplio escenario de la educación, incluyendo, naturalmente, a quienes trabajan en la educación superior, independientemente del área de conocimiento y/o departamento de adscripción.

La proliferación de cursos y seminarios sobre el tópico en la última década, dirigidos al profesorado, y también al alumnado, ha sido, y sigue siendo, una constante fácilmente constatable en los planes de formación docente de las universidades, al igual que la celebración de congresos nacionales e internacionales ligados a consorcios, redes o asociaciones (inter)universitarias constituidas al efecto, por no mencionar la apreciable cantidad de publicaciones que, en formato libro y/o artículo, han ido apareciendo con desigual grado de calidad y proyección epistémica alrededor de esta *pedagogía del compromiso*.

Ciertamente, la retórica institucional de las universidades aboga por la mejora de sus vías de compromiso social. Lo cual es loable, sin duda, pero tal declaración ha de traducirse en la incentivación de sinergias personales, profesionales y pedagógicas en el profesorado, máxime en el más dispuesto a integrar docencia, investigación e implicación o compromiso cívico.

Desde que el aprendizaje-servicio empezó a despuntar, merced a prometedoras pruebas empíricas, como programa pedagógico capaz de movilizar procesos de interés y relevancia educativas mediante la estratégica conexión entre currículo académico y necesidades socio-comunitarias, la considerable atención a las dimensiones cognitivas que iban resultando en el alumnado universitario de latitudes varias se fue complementando, en grupos y centros promotores, con una razonable llamada en favor de su examen axiológico, que bien podría asociarse a una fidedigna expresión de lo que se ha llamado la misión cívica de la universidad. No es otro el germen de un sistemático escrutinio vertebrado en torno a valores que contiene y proyecta el aprendizaje-servicio,

abrazando lo que Deeley (2016) ha denominado un aprendizaje holístico de sentido.

Vamos terminando. La inteligencia artificial nos coloca ya ante el espejo de una profunda transformación de la universidad, que no ha hecho más que empezar. Podemos estar seguros de que la vida de profesores y estudiantes no será la misma en el marco de cambios tecnológicos aún difíciles de imaginar.

Esto obligará a dinámicas de adaptación permanentes, también bajo una óptica pedagógica solvente y capaz de favorecer una ‘sabiduría práctica’ como la que es posible alentar desde proyectos de aprendizaje-servicio en los que la reflexión articule rutas competenciales que incluyan la orientación y/o la toma de decisiones éticas que, por lo general, son complejas y a las que no podrán sustraerse con facilidad los estudiantes una vez convertidos en egresados, e incluso al margen de sus posteriores rutas de desarrollo formativo y profesional.

Con la debida licencia, lo recomendable será alentar más conversación en la educación superior sobre temas y/o problemas que informan la realidad, dentro y fuera de las aulas. Es, sencillamente, la mejor vía hacia una pedagogía deliberativa y la consiguiente posibilidad de incidir en la creación de espacios de diálogo más productivos, aquellos en los que sea posible reunir *episteme* y *techné* pensando en desarrollar más sabiduría práctica en los Campus (Longo, 2019).

Nada es seguro, desde luego, pero una dirección a tomar es la de procurar proyectos de aprendizaje-servicio con calidad. Al fin y a la postre, son los esquemas de la sabiduría práctica en el seno del aprendizaje-servicio los que le confieren atractivo y afianzan la esperanza de que lo realmente importante seguirá siendo el bien común.

## **6. Referencias bibliográficas**

Alvarez Castillo, J. L.; Martínez Usarralde, M. J.; González González, H.; y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217 (DOI: 10.22550/REP75-2-2017-02).

- Brandenberger, J. W. (2023). Practical wisdom as an ethical framework for engaged scholarship. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 31-48). Sterling, VA: Stylus.
- Clayton, P. H. et al. (2019). Practical wisdom on co-inquiry in research on service-learning. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 235-254). Sterling, VA: Stylus.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385 (DOI: 10.1016/S0742-051X0200004-5).
- Escofet, A. y Morín-Fraile, V. (2023). Formación de la ética profesional en la universidad y aprendizaje-servicio. En Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 15-26). Madrid: Narcea.
- Fronzizi, R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. y López Gómez, E. (2018). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica de la educación del carácter: posibilidades y complementariedades. En Naval. C. y Arbués, E. (Eds.), *Hacer la universidad en el espacio social* (pp. 53-75). Pamplona: Eunsa.
- González Geraldo, J. L.; Jover Olmeda, G.; y Martínez Martín, M. A. (2017). La ética del aprendizaje-servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo, *Bordón*, 69 (4), 63-78. Disponible en la siguiente dirección electrónica (<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>).
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kristjánsson, K. (2023). Phrónesis, metaemociones y educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 437-456 (DOI: 10.22550/REP81-3-2023-01).
- Longo, N. V. (2019). Service-learning and the democratic Project. Building bridges for the next generation research agenda. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 51-63). Sterling, VA: Stylus.

- Lotti, P.; García-Gutiérrez, J.; y Alonso Sainz, T. (2023). Horizontes pedagógicos para la elaboración de un código ético para el desarrollo del aprendizaje-servicio en educación superior. En Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 113-139). Madrid: Narcea.
- Martin-García, X. (2023). Aprendizaje-servicio y éticas del cuidado. En Ruiz Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 43-56). Madrid: Narcea.
- Martin-García, X.; Bär-Kwast, B.; Gijou-Casares, M.; Puig-Rovira, J. M.; y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16 (1), 12-22. Disponible en la siguiente dirección electrónica (<https://doi.org/1017163/alt.v16n1.2021.01>).
- Narváez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality: evolution, culture, and wisdom*. New York: W. W. Norton & Company.
- Naval Durán, C.; García López, R.; Puig Rovira, J. M.; y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios, *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. y Lorenzo Moledo, M. (Eds.) (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio. Inclusión y sostenibilidad*. Barcelona: Octaedro.
- Saltmarsh, J. (2019). Research to influence change. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 219-231). Sterling, VA: Stylus.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590 (DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233).
- Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M.; y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M. A.; Mella Núñez, I.; y García Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de J. Dewey, *Perfiles Educativos*, Vol. XLIII, 173, 166-182.

- Stenberg, K. y Maaranen, K. (2022). Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 45 (5), 617-633 (DOI: 10.1080/02619768.2020.1860012).
- Schwartz, B. y Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: the right way to do the right thing*. New York: Penguin Group (Riverhead Books).